

جـامعـة مـؤتة
عمادة الدراسـات العليا

أثر إستراتجية العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية

إعداد الطالب
سعيد الشمري

إشراف
الدكتور محمد ابراهيم الغزيوات

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصـول على درجة الماجستير
في المناهج والأساليب قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة مؤتة، 2010

الإهداء

إلى رمز الصبر والحنان والدي الحنونين –حفظهما ا

إلى من سهل طريقي للعلم والمعرفة وتحمل المشقة.........زوجتي وأولادي

إلى إخواني وأخواتي .... قدوتي وطموحي

إلى كل من يعمل على رقي وتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية

إليهم جميعهم أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

سعيد الشمري

الشكر والتقدير

من لا يشكر الناس لايشكر الله، بعد أن من الله العلي العظيم بالعلم والمعرفة أتقدم بعظيم الشكر وفائق التقدير والاحترام إلى الدكتور محمد الغزيوات على ما قدمه من ملاحظات ونصائح علمية ساهمت إلى حدٍ كبيرٍ في إبراز هذا العمل العلمي إلى حيز النور، وكان بعلمه وخلقه وتواضعه نموذجاً رائداً تتجسد فيه اخلاق العالم.

كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل وهم: االدكتور محمود بني خاف، والأستاذ الدكتور ماجد الخطايببة، والدكتور خليل المعايطة وستكون ملاحظاتهم -بإذن الله- غاية اهتمامي وعنايتي، لما لها من أثر في إثراء هذا العمل.

والشكر كذلك إلى جميع أساتذتي من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج و التدريس في جامعة مؤتة الذين لم يبخلوا علي يوماً بالنصيحة والتوجيه.

وإلى جميع من ساهم في إنجاز هذا العمل من قيادات أكاديمية وأعضاء هيئة تدريس وأصدقاء وزملاء.

لهم مني جميعاً كل الشكر والتقدير

سعيد الشمري

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخّص

أثر استراتجية العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية

سعيد الشمري

جامعة مؤتة، 2010

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر إستراتيجية العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وتم التأكد من إجراءات الصدق والثبات لهما، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الأداء على الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الأداء على الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وبالاستناد إلى قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين وجد أن متوسط اداء أفراد المجموعة التجريبية (70) ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة (54.033) مما يشير بوضوح الى أن الفروق في الأداء لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد على فاعلية إستراتجية العصف الذهني -كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

وقد أوصت الدراسة بالآتي: تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية على توظيف الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلم وتعليم الطلبة. إجراء دراسة أخرى للكشف عن أثر أستراتجية آخرى من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات.

Abstract

The Impact of Brainstorming Strategy, as a strategy beyond Knowledge, in developing literacy appreciation among Students of First Secondary Class in Hail in KSA

Saeed Al Shemmari

This study aims to explain The Impact of Brainstorming Strategy, as a strategy beyond Knowledge, in developing literacy appreciation among Students of First secondary Class in Hail in KSA.

The study had reached the following results:

1. No statistical significant variables at level ($0.05 \geq \alpha$) of the performance level on the pre-examination of the members of two groups (Control and Experimental).
2. There are statistical variables at level ($0.05 \geq \alpha$) of the performance level of post-examination of the members of two groups (Control and Experimental). Based on the values of both groups averages, it appears that the average of experimental group performance is (70.000) and the average of control group performance is (54.033) which clearly indicates that the variables of performance are in favor of experimental group. This confirms the effectiveness of Brainstorming Strategy, as a strategy beyond Knowledge, in developing literacy appreciation among Students of First secondary Class.

The study recommends the following: Train Arabic language teachers of secondary class in Hail educational Region in KSA to employ the strategies beyond Knowledge in learning and educating students. Conduct another study to explain the impact of one strategy of beyond Knowledge strategies in developing skills of literacy appreciation among girls students. Developing the skills of educational supervisors in strategies beyond Knowledge to employ them in professional development process of teachers.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد اللغة من أهم الظواهر التي أنتجها التطور والتفاعل البشري، وهـي تـؤدي دوراً وظيفياً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي وظيفة اتـصال الفـرد بغيـره،وعن طريقها يدرك الطالب حاجاته ومتطلباته، وهي أداته للتعبير عـن أفكـاره وعواطفـه وانفعالاته، وتقوم اللغة بتنمية الجانب الروحي والتذوقي والجمالي بما تقدمه من فنـون أدبية راقية،كما أن اللغة مرآة العقل، وهي انعكاس لانجازات أصـحابها الحـضارية، واللغة لا تنمو في فراغ، وإنما تنمو منتجة نمو أصحابها، وتزداد ثروتهم اللغوية بازدياد خبراتهم وتجاربهم، وتعد اللغة في المنهج الدراسي أحدى الركائز الأساسية المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها،فاللغة أهم وسائل إتصال الطلبة بمن حولهم، يعتمد عليها فـي جميع النواحي: الجسمية، والاجتماعية، والعقلية، وهي أداته للتعلم،ووسيلته للتفاهم فـي كل مواقف الحياة (الحارثي، 2008).

ويهـدف تعليم اللغة العربية إلى تمكين المتعلم من الأدوات الأساسية في اللغة، عن طريق تزويده بالمهارات في القراءة، والكتابة، والتعبير، ومـساعدته علـى اكتـساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والـتدرج في تنمية هـذه المهارات لدى الطلبة، بحيث يصـل الطلبة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخـداما ناجحا عن طريق التحدث والكتابة والقراءة والاستماع والألمام بمهارات التذوق الأدبـي وإتقانهـا (عبدا ، 2007).

إن الدراسات الأدبية المتضمنة بالمقررات المدرسية، وبما تشمله من فهم للظـواهر الأدبية المختلفة، وفنون الأدب المتعددة من شعرٍ ونثرٍ، وقصة ومقال، وما يتخلل ذلـك من تحليل النصوص وتفسير إغراضها، والعناية بما تصوره من ألوان الحياة الـسياسية والاجتماعية والعقلية، وإظهار النواحي البارزة كقوة العاطفة أو روعة الخيال أو جمال

التعبير والموسيقى الشعرية، تجعله قادراً على تنمية حب الأدب وتعلمه، بل تذوق المعاني ورفعة قيمة الخيال، والتذوق الأدبي من الأمور المهمة التي ينبغي التركيز عليها، إذ يعد تنمية مهارات التذوق الأدبي هدف أساسي من أهداف التدريس في مختلف المراحل التعليمية، (الجليدي، 2009).

وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه مادة اللغة العربية صعوبة لدى الطلبة في دراسة الأدب بشكل عام، ومهارات التذوق الأدبي بشكل خاص، وربما بسبب الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس بصورةٍ دائمةٍ وسائدة،، مما أدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم فيها، ونفورهم منها وعدم قدرتهم على تطبيق ما يتعلمونه من خلالها في المواقف الجديدة، إن اللغة مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها فإنها تبقى ممكنة التعلم وتعتمد على الطريقة الناجحة لتعلمها واكتسابها، ومما يؤكد أوجه القصور الموجودة في الطرق المعتادة في تدريس، ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي تناولت أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الناقد لدى الطلبة مثل دراسة (الجليدي، 2009) التي أظهرت نتائجها تفوق الطلبة في تعلم مهارات التذوق الأدبي الذين وظفت طرق جديدة في تعلمهم غير الطرق التقليدية، قائمة على التعلم وفق الاستراتجيات ما وراء المعرفية التي تعطي للمتعلم دوراً كبيراً في عملية تعلمه،مما ينمي لديه تعلم مهارات التذوق الأدبي، والاستمتاع في عملية تعلمه.

وخلاصة القول انطلاقاً من المسلمات التربوية التي تقول إن نجاح التعليم يرتبط إلى حدٍ كبيرٍ بنجاح الطريقة، حيث إن الطريقة المناسبة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج، وضعف التلاميذ، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم، لذا تتضح الحاجة الملحة إلي استخدام استراتيجيات ومداخل جديدة في مجال التدريس وذلك للتغلب على جوانب القصور الواضحة في الطرق المعتادة المستخدمة في تدريسها مع مراعاة أن تكون تلك الاستراتيجيات والمداخل من تلك التي تثير الدافعية لدى الطلبة وتنمي قدرتهم على التفكير وتربط التذوق الأدبي بالهدف من تدريسه(عبدا ،2007).

فقد أظهرت الدراسة التي قامت بها (رماش، 2000) إن الطريقة المتبعة في تحليل النصوص تدل على عدم وعي دارسي النص بالمهارات اللازمة لتحليلها شكلاً ومضموناً فجوهر المشكلة ماثل في تلك الطريقة التقليدية في التعليم والتي يمارسها المعلمون والطلبة في قراءة وتحليل النصوص، وهي تعتمد على شرح الكلمات التي لا توصل الطالب إلى المعنى الحقيقي للنص والفهم الصحيح له؛ إذ لا يتجاوز الطالب هذا المستوى (التعرف على الكلمات وتطبيقها على النص) وبهذا يكون فهمه مفككاً، فلا تنشط لديه عمليات الفهم الكلية للنصوص، ويزداد لديه التوقف أمام هذه النصوص، من حيث عدم الفهم وعدم القدرة على التحليل،وتكون بالتالي قراءته لها بطيئة، ولأنه في كل وقت يعود إلى الكلمات للتثبت منها وتمثلها جملة وتفصيلاً، وبذلك لا يعطي الجمل، ولا الأفكار ولا السياقات حقها، فتصبح العملية صعبة؛ لأن الأساس تعرف الكلمات وحفظها، في حين لو ركز الطلبة على الجمل والفهم والمعنى لاستطاع بذلك أن ينمي قدرته على التحليل كما ينمي مهارات التذوق لديه، فالقارئ الجيد لا يشغل بالكلمات في ذاتها، لأنها مجرد ناقلات أو معابر أو هي منافذ من خلالها يرى القارئ المعنى.كما اعتمدت الطريقة على التعريف بأصحاب النصوص وشرح الأفكار (وهو عبارة عن نثر للأبيات الشعرية وإعادة الصياغة للنص النثري)، ثم تحديد الغرض الأساسي للنص ثم دراسة الأفكار من حيث الطبيعة، والسهولة، والصعوبة، والعمق والسطحية، والتسلسل والتفكك، ثم دراسة العاطفة من حيث الصدق وعدمه، والتي أصبحت دراستها مثار سخرية في تدريس النصوص.

2.1 مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه ومن خلال خبرة الباحث في تدريس مادة اللغة العربية بشكل عام، والتذوق الأدبي بشكل خاص، فقد لوحظ نفور الطلبة من دراسة مادة الأدب وخاصة النصوص الأدبية وعملية تحليلها، وتبدى هذا من خلال أداء الطلبة في الاختبارات المدرسية خلال الخمس السنوات الآخيرة وغدت مشكلة الطلبة تنحصر في

عدم القدرة على إكتساب مهارات التذوق الأدبي من خـلال الطريقـة التقليديـة فـي التدريس، مما ولد لدى الباحث ضرورة إجراء دراسة حول استخدام إستراتجية العصف الذهني كأحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة لبيان أثرها في تنمية مهـارات التـذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي لمعالجة ضعف الطلبة في إتقان مهارات التذوق الأدبي في مادة الأدب العربي .

في ضوء ما ورد سابقاً فأن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن أثر العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبـة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، لمعالجة ضـعفهم في إتقان مهارات التذوق الأدبي.

3.1 أسئلة الدراسة وهدفها:

تهدف الدراسة إلى معرفة إثر إستراتجية العصف الذهني- كأحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية ؟

وستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأول: ما مهارات التذوق الأدبي المتضمنة في كتاب الأدب العربـي للـصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثاني: ما أثر إستراتجية العصف الـذهني-كأحـدى إسـتراتجيات مـا وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ؟

فرضيات الدراسة: تحاول هذه الدراسة أثبات الفرضيات الآتية:

1- لايوجد فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس التقليدية فـي الاختبـار القبلي.

2- لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة وطريقة العصف الذهني في الاختبار البعدي.

4.1 أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الآتي:

1- تسليط الضوء على استراتجيات تعليمية تنمي مهارات التفكير والتحليل لدى الطلبة وتجعل عملية تعلم وتعليم الطلبة أكثر متعة، وفائدة.

2- تقديم نموذج في التخطيط لتعليم وتعلم الطلبة، يشكل دليلاً أمام المعلمين والمشرفين التربويين عند تنفيذ عملية التدريس في الغرفة الصفية.

3- تسليط الضوء على موضوع على قدر كبير من الأهمية خاص بمهارات التذوق الأدبي لدى الطلبة، وتقديم حصراً لمهارات التذوق الأدبي من خلال عملية تحليل المحتوى في هذه الدراسة.

4- إثراء المكتبة التربوية العربية بتقديم دراسة شبه تجريبية قائمة على الاستراتجيات ما وراء المعرفية التي تأخذ حيزاً كبيرا من اهتمامات التربويين في الوقت الحاضر.

5.1 حدود الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1- الحدود المكانية: تطبيق الدراسة في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية.

2- الحدود الزمانية: تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009 /2010.

3- الحدود البشرية: تطبيق الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

4- كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

5- الحدود الموضوعية: تطبيق استراتجيه العصف الذهني على طلبة المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية على طلبة المجموعة الضابطة.

6.1 مصطلحات الدراسة:

استراتجيه ما وراء المعرفة: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه؛ والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة والتحكم في عمليات التعلم وتوجيهها (الطنطاوي، 2001).

ويعرفها الباحث بأنها تعنى بعمليات التفكير التي تدور حول استخدام وتوظيف الإستراتجية المناسبة لعمليات التعلم، تحدد فيها الإجراءات والمهام والتي تقود إلى حل المشكلة، وتيسير عمليات التعلم لدى الطلبة، وتتضمن ما وراء المعرفة عمليات متسلسلة تبدأ بالتدرج من السهل إلى الصعب.

العصف الذهني:

يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة . أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار .

مهارات التذوق الأدبي: ويحددها الباحث في صورة عشرة مهارات كما وردت عند (الفقهاء، 2006) وهي على النحو الاتي:

1- تحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي:

الوحدة الموضوعية في النص الأدبي تعني الترابط المنطقي بين أبيات النص الشعري، أو الترابط بين الصور الفنية داخل النص الأدبي، ويتم ذلك أثناء تحليل النص الأدبي من قبل الطلبة، وبتوجيه من المعلم، حتى يكتشف الطلبة ترابط أبيات النص الشعري، أو بعضها، وكذلك ما أوحت به الأساليب البلاغية من جمال زاد من وحدة النص ثم بيان الفكرة العامة، والأفكار الثانوية، ومدى الترابط بينها.

2- وصف الحركة النفسية في النص:

تعني الحركة النفسية العواطف والانفعالات الخاصة بالشاعر أو الأديب، والتي تظهر من خلال النص الأدبي، إذ أن العاطفة، والانفعالات النفسية يعكسها انتاج الأديب ويقوم المعلم أثناء تحليل النصوص الأدبية باستقراء شعور الطلبة عن طريق وصف مشاعرهم، وأحاسيسهم، وتكون الأسئلة، والمناقشة أساس الوصول إلى ذلك، ثم يقودهم إلى تحديد العبارات والألفاظ والصور البلاغية التي استخدمها، والتي من خلالها يكتشفون حالة الأديب النفسية، والظروف التي أحاطت به وأثرت فيه.

3- التمييز بين مكونات الصور الأدبية (الألفاظ،، والتراكيب، والصور الخيالية، والعواطف).

إن مكونات النصوص الأدبية تتمثل في الألفاظ والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الأديب ويؤلف بين جزئياتها والصور البلاغية التي يدبج بها تلك الألفاظ والتراكيب اللغوية، لتكون مؤتلفة في بوتقة جميلة تأخذ بالوجدان، وتبرز من خلالها عواطف الأديب، لتصل إلى المستقبل وتؤثر فيه. ومهمة المعلم أن يوضح ذلك للتلاميذ، ويوجههم لاكتشاف ما فيها من ابتكار، أو تقليد، ومناقشة أسلوب المؤلف من حيث سهولة ألفاظه ووضوحها، أو تعقيدها، ومناسبة الصور البلاغية التي استخدمها، وما أوحت به من جمال في النص الأدبي، ثم يوضح سلامة التراكيب اللغوية التي استخدمها، ثم يوجه المعلم الطلبة لتحديد الأبيات الدالة على العاطفة ومدى صدقها.

4- توضيح أهمية الكلمة ومدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة:

إن أي نص أدبي يتكون من ألفاظ لغوية يختارها الأديب من اللغة بطريقة مخصوصة، ليبني بها المعنى الذي يريد، وليعبر عن الفكرة أو الأفكار التي يريد التعبير عنها، وهو في سبيل ذلك يسعى إلى إجادة صياغة النص الأدبي ،ليكون مؤثرا، ومهمة معلم الأدب أن يدرب الطلبة على هذه المهارة، وذلك بمناقشة الطلبة حول بعض الألفاظ والتراكيب اللغوية التي استخدمها الأديب، وأثرها على وضوح المعنى أو غموضه ومناسبتها لفكرة النص، ومدى توفيق الأديب في اختياره لها، وإجراء المقارنات بين الألفاظ موضوع المناقشة وبين ألفاظ أخرى يمكن استخدامها بدلا منها.

5- بيان مهارة الأديب في تجسيد المعنويات وفهم الرمز وتفسيره

اللغة الأدبية تختلف في طبيعتها عن اللغة المتداولة بين الناس، فاللغة الأدبية تتجاوز المدلولات الذهنية المجردة إلى آفاق تخيلية تتكئ على الصورة والإيحاء، ولا تقتصر على نقل المعنى، وإنما الإيحاء به، فاللغة الشعرية لغة خاصة وظيفتها تجاوز حدود العبارة الظاهرة والقدرة على التأويل، وإظهار المعنويات في صورة موحية وتجسيدها، ولتحقيق هذه المهارة ينبغي على المعلم أن يتناول فكرة من النص ويناقش الطلبة في معانيها الحقيقية وبيان المعاني المجازية، وتأثير ذلك في تجسيد المعنويات، والأهداف البعيدة التي يرمي إليها النص، وإجراء الموازنات بين نص وآخر شبيه به لبيان الفرق بين النصين في إظهار المعنى، وأسلوب استخدام الكاتب للرمز، وتأثير ذلك الاستخدام على إبراز المراد.

6- توضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها المؤلف

إن أساليب المعلم وإجراءاته في تدريب الطلبة على هذه المهارة وتنميتها لديهم ينبغي أن تتناول النص الأدبي، لبيان الجزء الذي يتناول سمات إحدى الشخصيات الواردة في النص، ثم مناقشة الطلبة لاستنباط خطوط الشخصية العامة، وبيان السمات النفسية والفكرية، وكيف استطاع الأديب أن يبرزها باستخدام اللغة الإبداعية.

7- بيان أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة(كلمة أو تركيبا أو صورة)على استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته:

للقراءة المعبرة دور رئيسي في تجسيد المعاني وتشخيصها، والإيحاء بما يحمله النص الأدبي من آثار يكون لها وقعها في نفس القارئ أو السامع، ولتدريب الطلبة على هذه المهارة وتحقيقها، ينبغي على المعلم تكليف الطلبة قراءة النص قراءة جاهرة معبرة، ثم يوجه أسئلة إليهم لبيان الأثر الذي تركه النص في نفوسهم بما اشتمل عليه من ألفاظ أو تراكيب لغوية أو صور بلاغية، ثم مطالبتهم بالتعبير عما يتخيلونه نتيجة قراءة النص، وقد يكلف المعلم الطلبة بالتعبير تحريريا عن شعورهم النفسي تجاه حدث أو موقف معين داخل النص.

8- استخراج الصفات التي يصف بها الأديب نفسه، أو يصف بها الآخرين:

تتحقق هذه المهارة بقيام المعلم بتحديد صفة أو أكثر وردت في النص ثم يطلب من الطلبة تحديد الأبيات التي توحي بتلك الصفات، وقد يناقش المعلم الطلبة لتحديد الصفات التي يتصف بها الأديب، والتي وردت ضمن النص الأدبي، ويكلف الطلبة بتحديد الأبيات التي تشير إليها.

9- استخدام شواهد من النص الأدبي في الحكم على المقروء:

إن الشاعر عندما ينظم قصيدة والأديب عندما ينشئ موضوعا يستخدم اللغة الأدبية ويختار أنواعا من الألفاظ والتراكيب اللغوية والصور البلاغية، ليعبروا عن أفكارهما تعبيرا يهز الوجدان، ويؤثر في النفوس، وقد يحالفهما التوفيق في جودة اختيار اللغة المعبرة وقد يكون العكس، وعلى المعلم عند تقديم النص الأدبي أن يقوم بقراءته قراءة جاهرة معبرة، ثم مطالبة بعض الطلبة بقراءته وتوجيه أنظار الطلبة إلى بعض الألفاظ، وبعض الصور التي استخدمها الشاعر أو الكاتب للحكم على النص، ومدى توفيق الأديب في بيان الفكرة باستخدام تلك الصور والألفاظ.

10- ترتيب القصائد والأبيات تبعا لجودتها، واختيار أوضحها وأصدقها في تمثيل نواحي مختلفة من خصائص النص:

يناقش المعلم الطلبة في أبيات القصيدة ويطلب منهم أبيات القصيدة التي نالت إعجابهم، ومناقشة الأسباب التي جعلتهم يفضلونها، وكذلك الكشف عن الأبيات التي تعبر عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية، وأوضحها في تمثيل اتجاهات الشاعر الفكرية والنفسية، وتدريب الطلبة على إجراء المقارنات بين القصائد التي تدور حول موضوع واحد، إذا كان ذلك ممكنا، وترتيبها تبعا لجودتها ودقتها في نقل الصورة الواقعية.

11- الموازنة بين نصين أدبيين في موضوع واحد:

يتم التدريب على هذه المهارة بقيام المعلم بإجراء المقارنات بين النصوص التي تتشابه من حيث تناولها موضوع واحد، وقد يجد المعلم أو الطلبة بعض النصوص الأدبية في مجلة أو في كتاب ثم تجري المناقشات حولها، لاكتشاف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما من حيث الخصائص اللغوية والبلاغية وأساليب تناول كل أديب موضوعه وجوانب الإجادة فيه.

12- تنمية مهارات التذوق الأدبي:

يقصد بها إكساب طلبة الصف الأول الثانوي القدرة على التميز بين النصوص الأدبية والشعرية وإكتساب المهارات العشر السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بدايات السبعينات من القرن العشرين على يد فلافل (Flavell) الذي أعتبر ما وراء المعرفة بأنها مقدرة الفرد على شرح كيفية قيامه بتخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة، وبهذا أضاف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ويفتح أفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بكثير من نظريات التعلم والذكاء (جروان، 1999، 42).

ورأى فلافل (Flavell, 1979) إن ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية أو نواتجها أو أي شيء يرتبط بها مثل: خواص المعلومات أو البيانات المرتبطة بالتعلم، كذلك المراقبة النشطة للعمليات وتنظيمها،والانسجام بينهما في علاقاتها بالموضوعات المعرفية التي تتصل أو تتأثر بها، وعندما نضجت الفكرة لدى فلافل (Flavell) رأى أن ما وراء المعرفة تعني المعرفة المخزونة عن العالم والتي تعتبر الناس كائنات معرفية لديها مهام وأفعال وأهداف وخبرات معرفية متعددة، حيث اعتقد إن درجة وعي الأفراد بقواهم وحدودهم كمتعلمين تؤثر على أدائهم أثناء العمليات المعرفية، وأن ما وراء المعرفة هي القدرة على المراقبة والتقويم والتخطيط لتعلم الفرد وأنها أيضاً المعرفة عن الظواهر المعرفية .

ويرى كوستا (Costa, 2002) أن ما وراء المعرفة يعني قدرة الفرد على تحديد ما نعرفه وما لانعرفه، ووضع خطة للعمل والسير نحو تطويرها خلال فترة زمنية

معينة والتأمل في تلك الخطة وتقويمها حتى أتمام هذه الخطة، وهذه العملية ككل تحدث في الدماغ .

فيما رأى أندرسن (Anderson, 2002) أن ما وراء المعرفة هي عملية التفكير بالتفكير،حيث تشير إلى الإدراك والتحكم في تفكير الفرد الخاص، وهي تتضمن عمليتي الاتجاه والانتباه .

فقد عرضت (مدني، 2007) عدداً من المفاهيم المتعلقة بمفهوم ما وراء المعرفة على النحو الآتي:

فقد عرفه راسنك (Rasnak) على انه وعي المتعلم أو معرفته بعمليات التعلم لديه(أي درجة معرفة ما وراء المعرفة ما تعلمه) وأيضاً أنها قدرة المتعلم على مراقبة وضبط هذه العمليات أثناء التعلم (أي درجة معرفة ما وراء المعرفة لكيفية التعلم) وبناء عليه تصنف درجة معرفة ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات هي:

أ- درجة عالية من معرفة ما وراء المعرفة :وذلك من خلال التحليل الدقيق من قبل المتعلم لمهمات التعلم، وملائمة الاستراتجيات التي يختارها لتسهيل مختاف المهام.

ب- درجة متوسطة من معرفة ما وراء المعرفة: وتتضح من خلال العبارات التي تدل على شيء من الوعي الذاتي وفهم مهام التعلم، ولكن حصيلة محددة معرفية محددة عن استراتجيات التعلم.

ج- درجة منخفضة من معرفة ما وراء المعرفة: وتتضح من خلال العبارات التي تدل على فهم ضعيف لمهام التعلم، ووعي المتعلم القليل بذاته كمتعلم، وقلة الاستراتجيات المتاحة .

كما رأته فرير (Frer) أن ما وراء المعرفة تعني وعي المتعلم وفهمه وإدراكه لما يتعلمه أو يقرؤه، وقدرته على مراقبة الذات وتقييم أعماله المعرفية بالنسبة للتعلم وضبطها وتعديلها، ومراجعة الذات الشعورية والدورية للتعرف على ما أذا كان هدف الفرد المتعلم قد تحقق أم لا،وتنظيم العمل باختيار الإستراتجية المناسبة، كما إن محور

ما وراء المعرفة هو جعل التلميذ يفكر بنفسه بحل المشكلات بما يناسب حاجاته واهتماماته .

واتفق مع ذلك جابر(1998) إذ اعتبر مفهوم ما وراء المعرفة يعني تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتجيات معينة على نحو مناسب، مثال لذلك اتخاذ القرار : بأن أفضل استراتجيه لفهم نص جديد هو وضع ملخص بأفكاره الرئيسة وترابطها ببعضها،ويعني قدرة الفرد على تنظيم وترابط أفكاره .

استخدم مصطلح Metacognition في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفي، ما بعد المعرفة، الميتامعرفية، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية ويطلق عليها أيضا(Cox, 2005) (Adkins,1996):

1) التفكير في المعرفة.
2) التعلم حول التفكير.
3) التحكم في التعلم.
4) المعرفة حول المعرفة.
5) التفكير في التفكير.

وتتضمن ما وراء المعرفة تفكير الفرد في تفكيره الخاص،وتتضمن معرفة الفرد لنفسه، على سبيل المثال تحديد ما يعرفه، وما تعلمه، وتحديد ما يستطيع الفـرد عملـه لتحسين تعلمه وتحصيله، وتتـضمن مهـارات مـا وراء المعرفـة مهـارات الإدراك والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلات، والتخطيط لما يفعله لحل المشكلات، ومراقبة تقدمه، وتقيم نتائج تفكيره الخاص أو حل المشكلات(Fisher,2005).

وتشمل معرفة الفرد في ما وراء المعرفة أو اعتقاده ثلاث عوامل(Hacker,2005):

1- معرفته لطبيعة معرفته الخاصة به أو طبيعة معرفة الآخرين، وكأنه معالج معرفي للمعرفة، ومعرفة مهامه، واحتياجاته، وكيف يحقق المطلوب في ضوء المعطيات.

2- الاستراتجيات اللازمة لأداء المهمة (الاستراتجيات المعرفية التي تعمل على تحقيق الأهداف) .

3- استراتجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على مراقبة تقدم الاستراتجيات المعرفية

ويتميز مفهوم ما وراء المعرفة بعدد من الخصائص أشارت (مدني، 2007) إليها على النحو الآتي:

أ- وعي الفرد ومعرفته وفهمه وإدراكه لما يتعلمه،وبما يستخدمه من أنماط تفكير.

ب- إدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها.

ج- قدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه.

د- اختيار الاستراتجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتجيات جديدة.

هـ- تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار.

و- معرفة المتعلم (بكيف، ومتى، ولماذا) حيث يستخدم استراتجيه معينة دون غيرها لانجاز مهمة ما .

ويرى الباحث إن ما وراء المعرفة تعنى بعمليات التفكير التي تدور حول استخدام وتوظيف الإستراتجية المناسبة لعمليات التعلم، تحدد فيها الإجراءات والمهام والتي تقود إلى حل المشكلة، وتيسير عمليات التعلم لدى الطلبة، وتتضمن ما وراء المعرفة عمليات متسلسلة تبدأ بالتدرج من السهل إلى الصعب.

إستراتجيات ما وراء المعرفة:

ينظر إلى استراتجيه ما وراء المعرفة كمفهوم مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بعمليات ما وراء المعرفة (جروان ،2002).

كذلك تعنى استراتجيه ما وراء المعرفة الإجراءات التي تحث المتعلم على التفكير في عملية تفكيره وبالتالي القدرة على توظيف واستخدام الإستراتجية المناسبة لعملية التعلم (جابر، 1999).

وتعتبر استراتجيات ما وراء المعرفة عبارة عن سلسلة من العمليات والإجراءات التي تستخدم للسيطرة على العمليات والأنشطة المعرفية من اجل التأكد من الأهداف المعرفية قد تم انجازها، وتساعد كذلك على تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتشتمل على تخطيط ومراقبة وتقويم الأنشطة المعرفية، وتتضمن ما وراء المعرفة كلا من مكونات المعرفة والإستراتجية، فالاستراتجيات ما وراء المعرفية قد تسبق أو تلي الأنشطة المعرفية أو في أثناء تنفيذ الأنشطة المعرفية وتستخدم هذه الاستراتجيات عندما تفشل العمليات المعرفية خطاب (2007).

وهناك أسس محددة تقوم عليها استراتجيات ما وراء المعرفة تتحدد بثلاثة أسس هي:

1- ربط الخبرات الجديدة للمتعلم بما تم تعلمه سابقاً.
2- اختيار استراتجيات التفكير عن هدف مسبق يراد تحقيقه لدى المتعلم .
3- التخطيط والمراقبة وتقويم عمليات التفكير (Blakey& Spence,1990).

وتعرف استراتجيات ما وراء المعرفة على أنها تدريب المتعلم على عمليات التفكير، ومعرفة ماذا نعرف ؟ وماذا لا نعرف ، وأنها عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالمتعلم عندما يستخدمها يدير تفكيره ، وتفيد كذلك في امتلاك المعرفة والفهم والاستخدام المناسب للمعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وانجاز المهمة ومعرفة المتعلم لذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لعمليات تعلمه (شحاته ،2005).

فاستخدام المتعلم لاستراتجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم وبما يدرسونه في الموقف التعليمي (وعي المهمة) وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل (وعي بالإستراتجية) والى أي مدى تم تعلمهم (وعي بالأداء) (شهاب ,2000).

أهداف الإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

تساعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم في تحقيق أهداف متنوعـة أهمهـا على الأطلاق أنهاتجعل المتعلم أكثر كفاءة وقدرة، وتنمي الاستقلالية في العمل، وتفهمه العلاقة بين استعمال الإستراتيجيات والنجاح في التعلم، وتساعد على الربط بين المعرفة

الجديدة والمعرفة السابقة، وتساعد في التغلب على الصعوبات والعقبات أثناء أداء المهمة التعليمية، وتنمي المسؤولية الذاتية تجاه عملية التعلم، والوعي بعملية تفكيرهم، وتساعد على طرح طرق متعددة للحل، وتعمل على نمذجة تفكير الطلبة بالآخرين وإيضاحه، وتخطيط تعلمهم ذاتيا ومراقبته وتقويمه، وتنمية أنماط التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية الذكاء الشخصي والاجتماعي، والتذكر واسترجاع المعلومات (خطاب، 2007).

مكونات إستراتيجيات ما وراء المعرفية :

تتكون استراتجيات ما وراء المعرفة من عدد من المكونات التي تجعلها تتميز عن غيرها من الاستراتجيات وقد أورد كلاً من (مزقيش، وقلي، 2005) عددا منها على النحو الآتي:

1- التوضيح: وتعني القدرة على تحديد أو وصف أو شرح العمليات المعرفية المستخدمة للتعامل مع المشكلة، بحيث يوضح المتعلم الخطوات التي يقوم بها لحل مشكلة تواجهه أثناء عملية تعلمه.

2- التحليل: وتعني العملية التي يتم بها الربط بين الأهداف والوسائل، وبين الأسباب والنتائج، وبين العمليات المتبعة لانجاز المهمة والنتائج المحققة، أو بين العمليات نفسها ومتغيرات البيئة التي يمكن أن تؤثر فيها، ومن أمثلة ذلك تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت والوسائل المتوفرة، أو المقارنة بين العمليات المعرفية المستخدمة والخصائص الشخصية، أو المقارنة بين إستراتجيتين مختلفتين لتناول نفس المشكلة .

3- التوقع والتخطيط: وتعني توقع النتائج المنتظرة لنشاط معرفي أو الإستراتجية الواجب أتباعها للتخطيط لمعالجة المشكلة من مثل: توقع طريقة الاختبار وأسئلته وإجاباته.

4- التقويم الذاتي: وتعني تقويم المتعلم لسلوكياته المعرفية أي العمليات المعرفية التي يستخدمها والنتائج والعوامل المؤثرة فيها، وتتم عملية التقويم قبل تناول

المشكلة أو معالجتها كتوقع المتعلم لمستوى إدراكه وأثنـاء تنـاول المـشكلة كتحديده للصعوبات التي تواجهه واستخدامه لإجراءات المراقبة، وبعد تنـاول المشكلة بمراجعته لعمله والحكم على ما أنجزه .

5- الضبط: وتتعلق بالعمليات التي تمكن المتعلم من إدماج معلوماته في الوضعية الحالية ومواجهتها بمعلوماته ما وراء المعرفية السابقة والمستخلصة من الواقع، بغرض تكييف استراتجياته المعرفية وجعلها أكثر فاعلية .

ويرى هوارد وآخرون (Howard et. A, 2001) أن هناك خمس مكونات فرعية لما وراء المعرفة وهي على النحو الآتي:

1- المعرفة المعرفية: وتعنى بقياس مدى فهم المتعلمين لقدراتهم المعرفية الفردية وأفضل الطرق التي يتعلمون بها، بما في ذلك معرفة المتعلم لعمليات التعلم والذاكرة الخاصة به ونقاط الضعف ونقاط القوة لعمليات التعلم.
2- الموضوعية: وهي تعنى بالتفكير خارج الذات لمباشرة عملية التعلم أثناء حدوثها، وتتضمن معرفة الفرد لأهدافه التعليمية والخيارات البديلة في تحقيق أي من هذه الأهداف.
3- تمثل المشكلات: وتشمل معرفة الفرد للاستراتجيات التي يستخدمها في فهم المشكلة فهما كليا قبل مواصلة التعامل معها.
4- تنفيذ المهام: وتشمل تقسيم المشكلة إلى مهام ومباشرة أتمام كل واحدة منها.
5- التقييم: وهو قياس درجة معرفة الفرد لأدائه في أي من أجزاء عملية حل المشكلة لتقييم جودتها وصحتها .

تتنوع الاستراتجيات ما وراء المعرفية من وجهة الباحثين والمنظرين، وقد شاع في العشر سنوات الأخيرة في قطاع التعليم في الوطن العربي استخدام عدد كبير منها تحت مسميات مختلفة وقد عرض كلاً من (جروان، 1999) و (خطاب، 2007) و(جابر، 1998) و (وطفة، 2005) عددا منها على النحو الآتي:

استراتجيه التساؤل الذاتي: تعنى هذه الإستراتجية بتعليم المتعلم فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها من جديد بحيث يجب أن يسأل التلميذ في البداية أنفسهم عن المعرفة السابقة والتي تؤدي بدورها إلى تحسين المهمة ، وماذا عليهم أن يفعلوا أولا،و ما توقعاته لأداء المهمة .

أ- **استراتجيه K-W-L**

وهي استراتجيه طورها اوجل(**Ogle**) وتشتمل على ثلاث مراحل:

K وفيها يحدد المتعلم ما يعتقد انه يعرفه حول الموضوع (ماذا اعرف؟).

W وفيها يحدد المتعلم قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع. (ماذا أريد أن أعرف؟).

L يحدد فيها المتعلم ما تعلمه فعلاً بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم. (ماذا تعلمته بالفعل)

ب- استراتجيه الخرائط المفاهمية :

طورت هذه الإستراتجية من قبل فريق من الباحثين من جامعة كورنيل ، وتستند هذه الإستراتجية إلى نظرية أوزبل الذي بنى افتراضه أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم، ويرى إن تنظيم المفاهيم على شكل هرمي أو متغير مهم في عملية التعلم، فعند تعليم موضوع معين تحال المفاهيم إلى وحدات اصغر، وبالتالي يعمل المتعلم ذاتياً على تشكيل المفهوم الرئيس الأكبر .

ج- إستراتجية التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني عبارة عن محتوى حر من طرق تنظيم التفاعل الاجتماعي داخـل الصف أو خارجه بحيث تتحقق العملية التربوية على أكمل وجه، ويتخذ التعلم التعاوني شكل الجلسة الدائرية للطلبة وأسلوب الحوار والنقاش لتحقيق النتاجات التعليمة التعليمية بحيث يتعلمون معاً دون إتكالية مطلقة على المعلم أو على بعض الأفراد منهم.

د- استراتجيه التدريس التبادلي :

تعد هذه الإستراتجية على شكل حوار بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم، بحيث تتضمن تبادل الأدوار تبعاً للاستراتجيات الفرعية المتضمنة فيها وهي:

1. التنبؤ: وهي تتطلب من المتعلم أن يضع فروضا أو توقعات عما سيناقشه المعلم في الخطوة الآتية من الحل، الأمر الذي يوفر هدفاً متاحاً أمام التلميذ، ويضمن التركيز واختبار الفرضيات والتوقعات.
2. التلخيص: وهنا تتاح الفرصة أمام المتعلم لتحديد الأفكار الرئيسة في الحل المطروح للمشكلة، وأيضا لأحداث تكامل بين المعلومات المهمة في الحل من خلال تنظيم وأدراك العلاقات بينها .
3. التساؤل : تتطلب المشكلة من التلميذ توليد أسئلة حول المشكلة التي يريد حلها،وبذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة في المشكلة،وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، ويكتسب مهارة صياغة الأسئلة ذات المستوى المرتفع.
4. التصور الذهني: من خلال تعبيرات المتعلم عن ما تعلمه بتصوره ذهنياً، مما يساعد على الفهم الجيد لما قد درسه.
5. التوضيح: وذلك من خلال تحديد نقاط الصعوبة في الحل سواء من العمليات أو المفاهيم أو الأفكار .

هـ - العصف الذهني:

"يعد (أليكس أزبورن) الأب الشرعي لطريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي حيث جاءت هذه الطريقة كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك ولهذا الأسلوب عدة مرادفات منها القصف الذهني, والعصف الذهني, والمفاكرة, وإمطار الدماغ، وتوليد الأفكار, وتدفق الأفكار" (سويدان، العدلوني 2002، ص 99). ويعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات حيث ظهر أسلوب العصف الذهني في سوق العمل, إلا أنه انتقل

إلى ميدان التربية والتعليم وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين المهتمين بالتفكير الإبداعي (جروان ،2002 ،ص 115).

ويعرفه أزبورن بأنه مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة " (Osborn,2001,151-152) .

مراحل العصف الذهني:

تعد عملية العصف الذهني عملية مرحلية لها خطوات محددة تمر بها، وقد أورد (الزيادات، والعدوان، 2009) هذه المراحل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: فيها يتم توضيح المشكلة حيث يتم تجزئتها وتحليلها إلى عناصرها الأولية،ثم تبويب عناصر المشكلة وعرضها على المشاركين في جلسة العصف الذهني، ويتم خلال هذه المرحلة اختيار منسق الجلسة ويتم تدوين جميع الاستجابات أو الأفكار المطروحة.

المرحلة الثانية: يتم في هذه المرحلة وضع تصور للحلول أو الافكار المطروحة من قبل المشاركين.

المرحلة الثالثة: يتم في هذه المرحلة محاكمة الحلول واختيار المناسب منها ليساعد في عملية حل المشكلة (التعلم).

ويمكن صياغة هذه المراحل في صورة إجراءات على النحو الآتي:

1. تحديد ومناقشة المشكلة.
2. إعادة صياغة المشكلة.
3. تهيئة جو الأبداع والعصف الذهني.
4. البدء بعملية العصف الذهني.
5. إثارة المشاركين لإثارة تفكيرهم.
6. مرحلة التقويم.

مبادئ جلسة العصف الذهني:

لجلسة العصف الذهني مبادئ أورده (الأغا، 2009) على النحو الآتي:

1- تأجيل الحكم وإرجاء التقويم:

يتم تجنب نقد أو الحكم على أو تقويم أي فكرة يطرحها أي طالب في جلسة إمطار الدماغ ، وتقع المسؤولية في ذلك على عاتق المعلم باعتباره رئيس الجلسة الذي لا يسمح بنقد أي طالب من المجموعة، ولأن النقد قد يحد من مشاركة عدد كبير من الطلبـة فـي طرح الأفكار الجديدة أو الغريبة أو الإبداعية.

2 .إطلاق حرية التفكير وقبول كل الأفكار المطروحة:

إعطاء الحرية الكاملة أثناء جلسة إمطار الدماغ والسماح بالمناقشة وانتقال الأفكار من شخص إلى آخر وتقبل جميع الأفكار المطروحة مهما كانت نوعيتها ، لأن هذه الحرية تقود في النهاية إلى توليد الأفكار الإبداعية ، كما أن الكم الكبير من الأفكار يساعد في استخلاص بعض الأفكار الإبداعية منها.

3 .الكم قبل الكيف:

التأكيد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار وذلك لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من الطلاب زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينها أو التي تؤدي إلى حلول إبداعية للمشكلة المطروحة.

4 .بلورة أفكار الآخرين وتطويرها:

يحث المعلم الطلبة على تطوير بعض أفكار زملائهم وتحسينها وذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها وذلك لتكوين أفكار عميقة أو إبداعية جديدة.

5.إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة:

يقوي المعلم من إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة ويزيد من فهمهم وتعمقهم مما يؤدي إلى خلق أفكار جديدة أفضل، كما أن الربط بين الأفكار المختلفة يؤدي إلى توفير التعاون والاحترام المتبادل بين الطلاب مما يشجع على الابتكار والتجديد في الأفكار.

القواعد التي يجب مراعتها عند إجراء جلسة العصف الذهني:

يرى (أبوسنية، 2008) أن هناك مجموعة من القواعد التي يجب مراعتها عند إجراء جلسة العصف الذهني وهي على النحو الآتي:

1- تحديد وحدة دراسية معينة من محتوى الكتاب المدرسي،حيث يتم تحديد أهدافها ومحتواها واختيار انشطة تعليمية مناسبة تسهم في تحقيق جلسة العصف الذهني.

2- عدم توجيه نقد سلبي دون برهان.

3- عدم وضع أية قيود على أفكار الطلبة، وإعطائهم الحرية في عرض وجهة نظرهم مهما كانت مخالفة لرأي المعلم أو الكتاب.

4- احترام الرأي الآخر.

5- تعزيز أي رأي أو فكرة يطرحها المتعلم لتشجيعه على تكوين رأي .

6- كلما كثر عدد الأفكار أكثر كان ذلك أفضل.

7- تقريب وجهات النظر بين المؤيدين لافكار معينة.

8- معرفة الطلبة ذوي القدرات الابتكارية في طرح الافكار والمقترحات.

9- استماع المعلم إلى أراء والتعامل معهم واحترامها مهما اختلفت.

وأشارت (الأحمدي، 2008) و(الأغا، 2009) إلى عوامل تساعد على نجاح جلسة العصف الذهني وهي على النحو الآتي:

1. أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة.
2. يجب قبول الأفكار غير المألوفة في أثناء الجلسة وتشجيعها.
3. التمسك بالقواعد الرئيسية للعصف الذهني (تجنب النقد, والترحيب بالكم والنوع).
4. يجب اتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة.
5. إيمان المسئول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل إلى حلول إبداعية.
6. أن يفصل المسئول عن الجلسة بين استنباط الأفكار وبين تقويمها.
7. تدوين وترقيم الأفكار المنبثقة عن الجلسة بحيث يراها جميع المشاركين.
8. يجب أن تستمر جلسة العصف الذهني وعملية توليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار.

9. يجب أن يكون عدد المجموعات من 6 ـ ـ ـ 12 شخصاً.
10. ضرورة التمهيد لجلسات العصف الذهني وعقد جلسات لإزالة الحولجز بين المشاركين.
11. يجب قبول الأفكار غير المألوفة في أثناء جلسة العصف الذهني وتشجيعها حتى إذا كانت غير ذات مغزى دون توجيه أي نقد أو تقييم.
12. التمسك بالقواعد الرئيسة للعصف الذهني وهي: ضرورة تجنب النقد، وإطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها، وكم الأفكار المطلوب، والبناء على أفكارالآخرين وتطويرها.
13. يجب إتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة كيف يمكن أن ... ؟ (وتوليد الأفكار بإتباع السؤال) ما هي عدد الطرق التي يمكن من خلالها أن ... ؟ (لأن السؤال الأول يحث المشاركين على إعادة الصياغة وبلورة المشكلة في الوقت الذي يطالبنا فيه في السؤال الثاني بإيجاد الحلول، وعندما يتوقف سيل الأفكار المتعلقة بعبارة أعيدت صياغتها، يتم اختيار عبارة أخرى تبعد إلى حد كبير عن العبارة الأولى ، ويتم تدوين ذلك مستهلاً بعبارة كم عدد الطرق التي يمكن من خلالها أن ... ؟ (وتستمر الجلسة)، ويجب ألا نعالج أكثر من نصف العبارات التي أعيدت صياغتها بنفس الطريقة إذ من المحتمل أن تكون في الغالب مكررة.

2.2 الدراسات السابقة:

وأجرى (موسى، 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر إستراتجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية،تكونت عينة الدراسة (78) طالب في مجموعتين ضابطة وتجريبية، تكونت أدوات الدراسة من اختبار أنماط الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، واستبانه الوعي بما وراء المعرفة، وقائمة الأسئلة التوجيهية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار أنماط الفهم القرائي في القياس البعدي

لصالح المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية إستراتجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في استبانه الوعي بما وراء المعرفة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية .

أجرت (السليمان، 2001) دراسة هدفت معرفة أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي في البحرين تكونت عينة الدراسة من (23) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين (عينة تجريبية تشتمل على 12 تلميذة، وعينة ضابطة تشتمل على 11 تلميذة)، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (11 ـ 12.5) عام وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، اختبار المهارات السابقة لمهارة الفهم القرائي، والاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي، واختبار مهارة الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي، ومقياس مهارات الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الذي قدمه باريس (1989م) وعربته السليمان.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: التنبؤ، والمعاني الرئيسة والمعاني الضمنية، والفكرة الرئيسة والتلخيص، وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في استراتيجيه التقييم لدى المجموعة التجريبية.ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين الاختبارين القبلي والبعدي في مقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي المهارات التالية: التخطيط التنظيم المعرفة المشروطة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية.وعدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين

البعدي والمتابعة لدى تلميذات المجموعة التجريبية في استخدام الاستراتيجيات التالية: التقييم والمعاني الرئيسة الفكرة الرئيسة التلخيص، في اختبار الفهم القرائي فيما عدا إستراتجيتي التنبؤ والمعنى الضمني حيث ظهرت دلالة وذلك لصالح الأداء البعدي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعدي والمتابعة في مقياس مهارات الوعي القرائي التالية : التقييم والتنظيم والمعرفة المشروطة، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي بينما ظهرت دلالة عند مستوى (0.001) ف بمهارة التخطيط وذلك لصالح الأداء البعدي.

وأجرت (علي، 2003) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان فى تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. حيث تم تطبيق الدراسة على عينه من طلبة الصف الثاني الإعدادي حيث بلغت (74) طالباً ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطه. واستخدمت الدراسة لإجراء عملية القياس إستبانة مهارات التذوق الأدبي، واختبار التذوق الأدبي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار التذوق الأدبي، كما دلت النتائج على تميز استراتيجيه بلوم لإتقان التعلم بالفعالية فى تدريس النصوص الأدبية مقرنة بالطريقة التقليدية كذلك أسفرت النتائج عن نمو مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة .

كما أجرت (خويطر، 2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة. تكونت عينة البحث الحالي من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية تتألف من (30) طالبة، والمجموعة الثانية ضابطة تتألف من (30) طالبة. وتكونت أدوات الدراسة من وحدة تعليمية (وحدة النصوص والتذوق الأدبي). ودليل المعلم. واختبار التذوق الأدبي.تم تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي قبلياً على طالبات المجموعتين

التجريبية والضابطة ومن ثم إعادة تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ومن ثم تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة (النصوص والتذوق الأدبي) من قبل معلم اللغة العربية، وتم تدريس المجموعة الضابطة الوحدة التعليمية نفسها باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة التعليمية موضوع التجربة، تم تطبيق اختبار التذوق الأدبي على المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الكلي لمهارات التذوق الأدبي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح أفراد التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت (عبد الواسع، 2008) دراسة هدفت معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في اليمن وقد تم اختيار عينة عشوائية من الطالبات بواقع (67) طالبة شكلت مجموعتين تجريبية وضابطة وصمم برنامج قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة ومقياس مهارات ما وراء المعرفة طبقا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة على مستوى المجال الكلي والمجالات الفرعية (التخطيط، المراقبة، التقييم) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في المجال الكلي وفي المجالات الفرعية(التخطيط، المراقبة، التقييم).

وأجرى (الحارثي، 2008) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً في الصف الثاني الثانوي الشرعي في منطقة جدة، وقد اعد الحارثي أدوات الدراسة التي تكونت من إستراتجية التدريس التبادلي، والوحدة الدراسية، والاختبار التحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة بعد عملية التطبيق على المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات التخطيط للقراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات المراقبة والتحكم في القراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة المجموعتين في مهارة تقويم القراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين في مهارات (التخطيط للقراءة، والمراقبة والتحكم في القراءة، وتقويم القراءة) مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى (الجليدي، 2009) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية أحدى اسـتراتجيه مـا وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب صف الثاني الثـانوي فـي المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً في مجموعتين ضابطة وتجريبية،وتم تصميم أداتين للدراسة الأولى: قائمة مهارات التذوق الأدبي لدى طـلاب الصف الثاني الثانوي، والثانية الاختبار التحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي، وقـد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التـذوق الأدبـي، والألفاظ، والعاطفة بالصور والأخيلة، ومهارات التـذوق الأدبـي المتعلقـة بالأفكـار والمعاني والألفاظ المتعلقة بالموسيقى، وأوصت الدراسة بـضرورة تبنـي الأسـاليب التدريسية القائمة على مهارات ما وراء المعرفة، وإجراء دراسات أخرى في مباحـث وصفوف أخرى .

ثانياً: الدراسات التي تناولت العصف الذهني

وأجرى (الحربي، 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (639) طالب من طلبة الصف الأول الثانوي،قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تم إعداد أدوات الدراسة وهي اختبار تم تطبيقه على المجموعتين بصورة قبلية وبعدية، والبرنامج الذي بني على طريقة العصف الذهني، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل البعدي للأهداف المعرفية من تصنيف بلوم ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني.

وأجرى (الزعبي، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طرائق الإكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه الاسلامي من مقرر التربية الاسلامية لدى طلبة الصف الثامن في لواء الكورة، تكونت عينة الدراسة من من (199) طالباً وطالبة، موزعين على (8) شعب دراسية في أربعة مدارس، قسمت بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة المكونة من البرنامج التعليمي واختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لكل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والعصف الذهني في التحصيل وتنمية التفكير الناقد، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الناقد، وأن درجة التحسن في التفكير الناقد وقبل وبعد التجربة لدى الإناث كانت أعلى من الذكور.

وأجرى (السميري، 2006) هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير الأبداعي في تنمية التفكير الأبداعي لدى طالبات الصف الثامن في غزة

مقارنة بالطريقة التقليدية، تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة زعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل متكافئ، درست الأولى بطريقة العصف الذهني والثانية درست بالطريقة التقليدية، وقد استخدم في الدراسة برنامج قائم على استراتيجية العصف الذهني واختبار قبلي وبعدي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاحتبارين القبلي والبعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية ولصالح المجموعة التجريبية .

أجرت (العودات، 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن، واشتملت عينة الدراسة على (167) طالبا وطالبة في (6) مدارس، وتم استخدام اختبار تحصيلي مكون من (30) فقرة، واختبار للتفكير التأملي تكون من (6) مشكلات تضمنت (10) أسئلة على كل مشكلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي البعدي تعزى للطريقة ولصالح طريقة العصف الذهني، وعدم وجود فروق تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة.

أجرى (الجلاد، 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً من طلاب الصف الخامس، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (14) تعلموا باستخدام العصف الذهني، وضابطة (14) تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام اختبارين:الأول لقياس تحصيل الطلبة، والثاني لقياس مهارات التفكير الإبداعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب؛ وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي على درجة الاختبار الكلية وعلى المهارات الثلاث: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (أبوسنية، 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية (الأنروا) في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة معلم الصف في السنة الثالثة والبالغ عددهم (131) طالب وطالبة موزعين على خمس شعب، اختير منها شعبتان بطريقة عشوائية أحداها ضابطة والأخرى تجريبية درست الأولى بالطريقة التقليدية والثانية درست بطريقة العصف الذهني، وإجري للمجموعتين اختباراً قبلياً وبعدياً بعد تطبيق الطريقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وفي كافة مهارات التفكير الناقد.

وأجرت (الأحمدي، 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك وتم إعداد أدوات البحث وهي:اختبار التفكير الإبداعي، اختبار التعبير الكتابي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي ،واستخدامها كمعيار لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي. وبعد تطبيق البرنامج وتطبيق الاختبارات قبل وبعد الدراسة أظهرت نتائج الدراسة: حدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وحدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار التعبير الكتابي، وأن البرنامج أثر بدرجة عالية إحصائياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

أجرى (الأغا، 2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر للفرع العلمي التابع للمدارس الحكومية بمحافظة خانيونس، حيث بلغ عددهم (1278) طالباً وطالبة، وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً (30) منهم كمجموعة ضابطة و(30) كمجموعة تجريبية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية ولقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني

والتحصيل السابق في الرياضيات، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2009م فقد تم تدريس الوحدة المعدة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني للمجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي الخاص بتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الجانب الأيمن المسيطر للدماغ، واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجربية في الاختبارات البعدية وبفروق ذات دلالة إحصائية .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض الدراسات السابقة يرى الباحث أن هناك دراسات تناولت

1. أثر أستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي مثل دراسة (الجليدي، 2009)و (الحارثي، 2008) ودراسة (خويطر، 2007) و(علي، 2003)
2. دراسات أخرى ركزت على أثر أستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات وأنماط الفهم القرائي كما دراسة (موسى، 2001)، ودراسة (السليمان، 2001).
3. دراسات أخرى ركزت على العصف الذهني وأثره في تنمية مهارات التفكير في مباحث أخرى ومنها دراسة (الأغا، 2009)، ودراسة (أبوسنية، 2008)، ودراسة (لأحمدي، 2008)، ودراسة (الجلاد، 2007)، ودراسة (السميري، 2006).

وقد تميزت الدراسات السابقة بأنها استخدمت الأختبار المنهج الوصفي التجريبي حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

1- وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في كتابة الأدب النظري وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، كذلك قدمت مساعدة للباحث في تطوير أدوات الدراسة حيث شكلت قاعدة معرفية غنية بما وفرته من أدوات طبقت فيها، وكذلك ساعدت في

مناقشة نتائج الدراسة وربطها معها من حيث مدى التوافق والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة .

2- وتتميز هذه الدراسة عن الدراسة السابقة في جمعها بين تحليل المحتوى والمنهج الوصفي شبه التجريبي وهذا لم يرد في الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة، ووصفاً لأداة الدراسة وكيفية إعدادها وتطويرها وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، كما يبين إجراءات الدراسـة والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية لاستخلاص النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن سؤالها الأول فإن الباحث استخدم أسلوب تحليل المحتوى، وهو الأسلوب الملائم لهذه الدراسة، وهذه الطريقة تهدف إلى وصف المحتوى وصفاً موضوعياً منظماً، بغية الكشف عن مفاهيم التذوق الأدبي المتضمنة في كتاب الأدبي العربي للصف الاول الثانوي، حيث قام الباحث من خلال أداة الدراسة بحصر العبارات التي تتضمن أوتشير سواء بالفكرة أو النص إلى مهارات التذوق الادبي في الكتب موضوع التحليل، من خلال رصد تكرار الفقرات إلى كل مهارة من المهارات التي تم أعتمادها في أداة التحليل، كما تم استخدام المنهج الوصفي شبه التجريبي للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

2.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من كافة طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2010/2009، والبالغ عددهم (650) طالباً. كما ضم مجتمع الدراسة كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية المكون من جزأين للفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني.

3.3 عينة الدراسة:

لاختيار عينة الدراسة قام الباحث بحصر أسماء المدارس الثانوية والتي تضم الصف الاول ثانوي من بين صفوفها في مدينة حائل حيث بلغ عددها (21) مدرسة ثم قام الباحث باختيار مدرسة واحدة عشوائياً من بين هذه المدارس، وكانت هذه المدرسة هي مدرسة (حائل الثانوية للبنين) حيث كانت تضم هذه المدرسة (95) طالبا من طلبة الصف الاول ثانوي موزعين على (3) شعب ثم قام الباحث باختيار شعبتين عشوائيا لتمثل أحداهما مجموعة ضابطة وتضم (30) طالبا والأخرى مجموعة تجريبية وتضم أيضا (30)طالباً.

4.3 أدوات الدراسة:

بعد أن قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة تم بناء الأدوات الآتية:

1- أداة تحليل محتوى لبيان مهارات التذوق الأدبي المتـضمنة فـي كتـاب الأدب العربي المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي، كما يظهر في الملحق رقم (ب).

2- اختبار تحصيلي يتضمن مهارات التذوق الأدبي في كتاب الأدب العربي المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي ، كما يظهر في الملحق رقم (ج).

3- بناء الإستراتيجية القائمة على العصف الذهني وتحديد متطلباتهـا مـن خـلال تحديد: أسسها، ومحاورها، والمبادئ التي تقوم عليها، واستراتيجيات التـدريس المشتقة منها، ووضع أهداف إجرائية للإستراتيجية في ضوء: طبيعـة طـلاب المرحلة الثانوية، وطبيعة الأدب، وأهدافه ومهارات التذوق الأدبي، وإعداد دليل للمعلم، وآخر للطالب كما يظهر في الملحق رقم (د).

5.3 صدق أدوات الدراسة:

تم عرض الأدوات على عدد من المحكمين من أساتذة مناهج وطـرق التـدريس المختصين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعـات الأردنيـة والـسعودية الرسـمية والخاصة، وعدد من المشرفين التربويين إذ بلغ عددهم (6) محكمين للتحقق من مـدى ملائمة أدوات الدراسة لما أعدت له، وطلب منهم إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول هـذه الأدوات وتم التعديل وإعادة البناء في ضوء ملاحظات المحكمين، وبمـا يـتلاءم مـع طبيعة وأهداف الدراسة وتعتبر مثل هذه الإجراءات دليلا على صدق أدوات الدراسة .

6.3 ثبات أدوات الدراسة:

أولا: أداة تحليل المحتوى:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال قيام الباحث بتحليل وحدة دراسية من الكتاب هي وحدة الشعر في عصر بني أمية والتي تكونت من خمسة دروس ثم بعد أسبوعين قام الباحث بعملية التحليل لنفس الوحدة مرة أخرى ومن ثم استخدمت المعادلة الآتية لاستخراج ثبات التحليل .

معادلة هولستي

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحلل ونفسه}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد بلغ معامل الثبات 85% وهي نسبة تفي بأغراض الدراسة

ثانياً : الاختبار:

للتحقق من ثبات اختبار التذوق الأدبي تم استخدام طريقة (T-Retest) حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من 25 طالبا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ثم قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفـس الإفـراد

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتـي التطبيـق وبلغـت قيمـة معامـل الثبات(0.91) وتعتبر مثل هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

7.3 إجراءات الدراسة :

1- تحديد مهارات التذوق الأدبي في كتاب الصف الأول الثانوي من خلال تحليل محتوى الكتاب، إذ تم تصميم أداة تحليل محتوى قائمة على الفكرة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين للوصول إلى صدقها، وكذلك استخراج ثباتها من خلال تحليل الباحث عينة من الكتاب في فترتين زمنيتين متفاوتتين .
2- بناء فقرات الاختبار القائم على مهارات التذوق الأدبي والوصول إلى ثباته وصدقه كما ذكر سابقا .
3- اختيار عينة الدراسة من مدرسة حائل الثانوية للبنين بواقع شعبتين مـن طلبـة الصف الأول الثانوي، حيث شكلت الأولى مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية، ونفذ الاختبار القبلي على المجموعتين، ورصدت نتائج الاختبار القبلي ثـم تـم تدريس الطلبة في المجموعتين بعد إعداد الوحدة التدريسية القائمة على العصف الذهني وتحديد متطلباتها من خلال تحديد: أسسها، ومحاورها، والمبادئ التـي تقوم عليها، واستراتيجيات التدريس المشتقة منها، ووضـع أهـداف إجرائيـة للإستراتيجية في ضوء: طبيعة طـلاب المرحلـة الثانويـة، وطبيعـة الأدب، وأهدافه، ومهارات التذوق الأدبي، وإعداد دليل للمعلم، وآخر للطالب وقد قـام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية الوحدة الدراسية التي تـم بنائهـا وفـق استراتجيه العصف الذهني بواقع (10) حصص دراسية، ودرست المجموعـة الضابطة بالطريقة التقليدية الوحدة نفسها من قبل معلم زميل.
4- رصد نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ومعالجتها وفق برمجية (SPSS) واستخراجها ومناقشتها وربطها مع الدراسات السابقة .

5- وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية في الإجابة عـن سـؤال الدراسـة الأول، واستخدم في الإجابة عن الـسؤال الثـاني اختبـار(T-test) للعينـات المستقلة .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت إلى معرفة إثر إستراتجية العصف الذهني- كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة وفقا لتسلسلها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول:

" ما مهارات التذوق الأدبي المتضمنة في كتاب الأدب للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية "

فقد تم استخدام النسب المئوية والتكرارات للمهارة

والجدول (1) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التذوق الأدبي

رقم المهارة	المهارة	التكرار	النسبة المئوية
1	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب العواطف.	**13**	**9.77**
2	بيان مهارة الشاعر في تجسيد المعنويات، وفهم الرمز، وتفسيره.	**13**	**9.77**
3	تحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي.	**12**	**9.0**
4	توضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها الشاعر.	**12**	**9.0**
5	ترتيب القصائد والأبيات تبعا لجودتها، واختيار أوضحها، وأصدقها في تمثيل نواح مختلفة من خصائص النص.	**12**	**9.0**
6	استخدام شواهد من النص الأدبي في الحكم على المقروء.	**11**	**8.27**
7	توضيح أهمية الكلمة، ومدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة.	**11**	**8.27**
8	بيان أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة (كلمة، أو تركيب، أو صورة) على استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.	**10**	**7.51**
9	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب الألفاظ.	**9**	**6.76**
10	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب الصور الخيالية.	**9**	**6.76**
11	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب التراكيب.	**8**	**6.015**
12	استخدام الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه، أو يصف بها الآخرين.	**8**	**6.015**
13	الموازنة بين نصين أدبيين في موضوع واحد.	**5**	**3.75**
	المجموع	**133**	**%100**

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول (1) أن كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي تضمن (133) تكرار متعلقة بمهارات التذوق الأدبي الثلاثة عشر التي حددتها

أداة الدراسة، وأن أعلى تكراراً كان للمهارتين "بيان مهارة الشاعر في تجسيد المعنويات، وفهم الرمز، وتفسيره" والتمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب العواطف. حيث بلغت (13) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت(**9.77**%)، يليها ثلاث مهارات هي" تحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي" وتوضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها الشاعر"وترتيب القصائد والأبيات تبعا لجودتها، واختيار أوضحها، وأصدقها في تمثيل نواح مختلفة من خصائص النص حيث بلغ تكرارهم (12) تكرار وبنسبة مئوية بلغت9.0%.

أما أقل المهارات تكرارا فكانت المهارتين "التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب التراكيب" و"استخدام الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه، أو يصف بها الآخرين" حيث بلغ تكراهما (8) تكرارات وبنسبة مئوية6.015% ثم " الموازنة بين نصين أدبيين في موضوع واحد" حيث بلغت (5) تكرارات ونسبة مئوية3.75%.

2.4 مناقشة النتائج:

مناقشةالنتائج المتعقلة بالسؤال الأول والذي ينص على:

" ما مهارات التذوق الأدبي المتضمنة في كتاب الأدب للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؟

فقد أظهرت النتائج عن توافر (133) تكراراً تتعلق بمهارة التذوق الأدبي في كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي، حيث مثل الكتاب مجالاً مهماً لمهارات التذوق الادبي، وكانت أكثر المهارات تكراراً "التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب العواطف، ومهارة بيان مهارة الشاعر في تجسيد المعنويات، وفهم الرمز، وتفسيره، وتحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي، وتوضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها الشاعر، ويلاحظ أن هذه المهارات متنوعة تشمل أكثر من جانب في التذوق الادبي سواء على مستوى النص الأدبي، أم على مستوى البيت الشعري، ويلاحظ أن هذه المهارات حتى وأن جاءت أقل تكراراً أنها

متنوعة تؤدي إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلبة أذ أحسن توظيفها من خلال إستراتيجية تعليمية مناسبة وهذا ما وجده الباحث عند تدريسه المجموعة التجريبية.

ولعل توافر هذه المهارات ينسجم مع مصفوفة المدى والتتابع التي تعد قبل البدء في تأليف الكتب في المملكة العربية السعودية، بحيث تساعد واضع المنهج على مراعاة توزيع الموضوعات المفاهيم والمهارات على كافة الوحدات وبما ينسجم مع باقي الصفوف الأخرى في المباحث الأخرى.

وتتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع (الجليدي، 2009) في توافر مهارات التذوق الأدبي في كتب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ومع (خويطر، 2007) في توافر مهارات التذوق الأدبي في كتب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، ومع (علي، 2003) عن توافر قائمة كبيرة من مهارات التذوق الأدبي في كتب الأدب العربي في جمهورية مصر العربية

النتائج المتعقلة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

السؤال الثاني: ما فاعلية إستراتجية العصف الذهني -كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؟

قبل البدء بالإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من تكافؤ أفراد عينة الدراسة فـي المجموعتين (الضابطة، التجريبية). وذلك للتاكد من إن التحسن الذي طرأ على مهـارة التذوق الأدبي لدى الطلبة يعود إلى تطبيق إستراتيجية العصف الذهني، لـذلك قـام الباحث بتطبيق اختبار التذوق الأدبي على أفراد عينة الدراسـة مـن المجمـوعتين (الضابطة، التجريبية) قبل تنفيذ الإستراتيجيـة ثم تم تحليل البيانات باسـتخدام اختبـار (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعات والجدول رقم (2) يوضح نتـائج ذلك.

الجدول (2)

اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	54.4667	2.41324	58	0.366	0.715
الضابطة	53.0667	3.16390			

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي وعند الرجوع إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (0.366) ومستوى الدلالة المرافقة لها (0.715) يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الأداء على الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية)مما يعد دليلا مقبولا على تكافؤ أفراد العينة في مستوى امتلاكهم لمهارات التذوق الأدبي.

وبعد أن تم الانتهاء من تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، تم تطبيق اختبار التذوق الأدبي على أفراد عينة الدراسة من المجموعتين (الضابطة، التجريبية) بعد تنفيذ الإستراتيجية مباشرة ثم تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعات والجدول (2) يوضح نتائج ذلك

الجدول (3)

اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	70.0000	3.91600	58	4.37	0.00
الضابطة	54.0333	4.34665			

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي وعند الرجوع إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (4.37) ومستوى الدلالة المرافقة لها (0.00) يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الأداء على الاختبار ألبعدي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للمجموعتين يظهر أن متوسط اداء أفراد المجموعة التجريبية (70,000) ومتوسط اداء إفراد المجموعة الضابطة (54.033) مما يشير الى ان الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد على فاعلية إستراتجية العصف الذهني - كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

السؤال الثاني: ما أثر إستراتجية العصف الذهني-كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية؟

فقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الأداء على الاختبار القبلي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) مما يعد دليلاً مقبولاً على تكافؤ أفراد العينة في مستوى امتلاكهم لمهارات التذوق الأدبي. بمعنى أن كلا المجموعتين متكافأتين قبل البدء تدريس المجموعة الضابطة بطريقة تقليدية، والمجموعة الضابطة وفق إستراتيجية العصف الذهني، وهذا التكافؤ يعطي الفرصة الكافية لقياس أثر استراتيجية ماوراء المعرفة – العصف الذهني – في تنمية مهارات التذوق الأدبي.وقد أتفقت نتائج الدراسة في هذا المجال مع (الجليدي، 2009) في تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي. وأختلفت مع (السليمان، 2001) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبعد تدريس المجموعتين الضابطة بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية العصف الذهني، تم إجراء الاختبار البعدي وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين يظهر أن متوسط اداء أفراد المجموعة التجريبية (70.000) ومتوسط اداء إفراد المجموعة الضابطة (54.033) مما يشير الى ان الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يؤكد على فاعلية إستراتجية العصف الذهني - كإحدى إستراتجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

لقد كان أثر إستراتجية العصف الذهني واضحاً لدى الطلبة وبفروق كبيرة بين المجموعتين، ويعود ذلك كون إستراتجية العصف الذهني تعطي دوراً كبيراً للطلبة، وتتيح لهم حرية التفكير في بيئة تسمح بالاخطاء دون حرج مما مكن الطلبة من تلك المهارات، وبالتالي كانت نتائج الطلبة أفضل بكثير من الطلبة في المجموعة الضابطة.

كما أن تغيير دور المعلم من ملقن إلى موجه وميسر للطلبة ساهم إلى حد كبير في أتقان الطلبة وممارستهم لمهارات التذوق الأدبي، أذ أن إستراتيجية العصف الذهني تعطي المعلم هذا الدور.

تتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع (الجليدي، 2009) في تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي، والألفاظ، والعاطفة بالصور والأخيلة، ومهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالأفكار والمعاني والألفاظ المتعلقة بالموسيقى، ومع (موسى، 2001) في فاعلية إستراتجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية، ومع (خويطر، 2007) في وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الكلي لمهارات التذوق الأدبي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ومع (علي، 2003) في تفوق طلبة المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار التذوق الأدبي.

3.4 التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

1- تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في منطقة حائل التعليميـة فـي المملكة العربية السعودية على توظيف الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعلـم وتعليم الطلبة كونها ثبت نجاحها من خلال تدريسها للمجموعة التجريبية.

2- إجراء دراسة أخرى للكشف عن أثر أحدى أستراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات.

3- تنمية مهارات المشرفين التربويين في الإستراتجيات ما وراء المعرفية للعمل على توظيفها في عمليات التنمية المهنية للمعلمين.

4- تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في المملكة العربيـة الـسعودية مهارات التذوق الأدبي وفق المنحى التكاملي للمنهاج.

المراجع

أ- المراجع العربية

أبو سنية، عودة (2008). أثر استخدام طريقة العصف الذهني فـي تنميـة التحـصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى كلية العلوم التربوية الأنروا فـي الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،** مجلد 22،عـدد 5، ص 34 – 56.

الاحمدي، مريم (2008). **استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبـداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**، متـوفر علـى الـشبكة العالمية متوفر عبر: http://www.abegs.org/sites/Research/DocLib2/Forms/AllItems.aspx

الاغا، مراد (2009).**اثر استخدام استراتجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلبة الصف الحـادي عـشر،** رسـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

جابر، عبدالحميد (1998). **التدريس والتعلم الأسس النظرية:الاستراتجيات والفاعلية " الأسس النظرية**" ط6، دار الكتاب العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جابر، عبدالحميد (1999).**استراتجيات التدريس والتعلم**، الكتاب العاشر، دار الكتـاب الجامعي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجـامعي، عمان، الأردن .

جروان، فتحي (2002)، **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، ط 1، دار الفكـر، عمـان، الأردن.

الجلاد، ماجد (2007).أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربيـة الإسـلامية علـى تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الإساسي في دولة الإمـارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص 57-ص 95.

الجليدي، حسن (2009). **فاعلية أحدى استراتجيات مـا وراء المعرفـة فـي تنميـة مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي،** رسالة ماجستير غيـر منشورة،جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، مسفر (2008).**فاعلية استخدام استراتجيه التدريس التبـادلي فـي تنميـة مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلـة الثانويـة،** رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحربي، على،(2002 **) أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعـر،** رسـالة ماجستيرغير منشورة.جامعة أم القرى .مكة المكرمة، كلية التربية.

خطاب، احمد (2007).**أثر استخدام اسـتراتجيه مـا وراء المعرفـة فـي تـدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميـذ الحلقـة مـن التعليم الأساسي،** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الفيـوم ، جمهوريـة مصر العربية.

خويطر، سميرة (2007).**أثر استراتجيه التعلم التعاوني في تنمية مهـارات التـذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة،** رسـالة ماجـستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية العربية اليمنية.

رماش، عائشة (2003).تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق، **مجلة التـذوق الأدبي،** عدد388، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

الزعبي, ابراهيم احمد (2003)..**أثر كل من طرائق الاكتـشاف الموجـه والمناقـشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربيـة الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،** رسالة دكتوراة غيـر منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان, الأردن.

سامي، الفقهاء (2006). **مهارات التذوق الأدبي وإجـراءات المعلـم لإكـساب التلاميـذ تلـك المهارات،** متوفر عبر: http://www.alnayfat.net/vb/t8501.html.

السليمان ، مها (2001).**أثر برنامج قائم على استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي ، مملكة البحرين.

السميري، عبدربه (2006) : **أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

سويدان، طارق، العدلوني، محمد (2002)، **مبادئ الإبداع** ، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب ، ط2، الكويت.

شحاته، حسن (2005).**التعليم وصناعة العقول المفكرة،"المؤتمر العربي الثالث حول مناهج التعليم قبل الجامعي (الواقع واستراتجيات التطوير)،** كلية التربية، جامعة بني سويف، مايو (7-9).

شهاب،منى (2000).أثر استخدام استراتجيات ما وراء المعرفي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .**مجلة التربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية** ،م3 (4)ص –ص 1-40.

الطنطاوي، عفت (2001).استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، عدد (2) كلية التربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية .

عبدا ، سامية (2007). **اثر نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية .

عبدالواسع، ذكرى (2008). **فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز،الجمهورية العربية اليمنية.

العدوان، زيد ، الزيادات مفلح (2009).اثر استخدام استراتجية العصف الذهني في تنمية مهـارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنيـة فـي الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد السابع عشر، عدد2، ص465- ص490 .

علي، رقية(2003).**أثر استخدام استراتجيه التعلم للإتقان فـي تـدريس النـصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميـذ الـصف الثـاني الإعدادي،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – الغردقـة- جمهوريـة مصر العربية .

عودات، ميسر. (2006). **أثر استخدام طرائق العصف الذهني القبعـات الـست والمحاضـرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر فـي مبحـث التربيـة الوطنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

المدني، فاطمة (2007). **ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل: دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة طيبة**، أطروحـة دكتـوراه غيـر منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

مزقيش، خليفة وقلي، عبدا (2005).**استراتجيات التعلم** ، وزارة التربيـة الوطنيـة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحـسين مـستواهم، متـوفر عبـر: .http://www.infpe.edu.dz/publication/index.htm

موسى، مصطفى (2001).أثر استراتجيه ما وراء المعرفة في تحـسين أنمـاط الفهـم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة** ، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية الأخرى) القاهرة ، من 11-13 يوليو ، جامعة عين شمس، كلية التربية ، ص-ص 69- 111.

وطفة، علي (2003) .قراءة في كتاب عادات العقل (آرثر كوستا)، **مجلـة الطفولـة العربية**، متوفر عبر : http://www.watfa.net/reading.htm2

ب- المراجع الاجنبية:

Adkins, J.(1996.)**Metacognition: Designing for Transfer** Available on::http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/Adkins/ADKINS.PDF.

Anderson, N.J.(2002)The Roles of Metacognition in Second Language Teaching and Tearning.(ERIC Document ED463659).

Blakey, E .& Spence,S. (1990) **Developing Metacognition**. (ERI Document ED 399 704).

Costa , A . L . (2002) **Teaching For Intelligence Recognizing and encouraging skillful thinking and behavior** available on. http://www.context.org/ICLIB/IC18/Costa.htm

Cox , M . T . ,(2005) **Metacognition in Computation: A Selected History** available on: http://www.cs.umd.edu/~anderson/MIC/.

Fisher, R. (2005) **Thinking Skills**. Available on: http://www.standards.dfes.gov.uk/thinkingskills/.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new of cognitive development inquiry. **American Psychologist, fall** 2003 (34), pp. 906 - 911.

Hacke, D . J .(2005) **Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. The University of Memphis**, Available on: http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm

Howard, Bruce c.; McGee, Steven; Shia, Regina ; Hong, Namsoo Shin (2001). The influence of Metacognitive Self- Regulation and Ability Levels on Problem Solving. **The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association** (Seattl, WA, April 12-14, 2001), pp. 2-8.

Osborn, A,(2oo1) **applied Imagination Prin Ciples And Proced Ures of Creative problem solving**,3rd ed, Charles Scribner's Some, united states of America,

ملحق (أ)

أسماء السادة المحكمين وعناوينهم

اسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	العنوان
.1	د.علي الزعبي	مناهج وأسليب رياضيات	جامعة مؤتة
.2	زيد مهلهل الشمري		جامعة حائل
.3	د.عمر الهويمل	مناهج وأسليب تدريس عربي	جامعة مؤتة
.4	د.رائد مدانات		قياس وتقويم – وزارة التربية
.5	عيسى الطراونة		مشرف قياس وتقويم
.6	د.سامي القطاونة		جامعة مؤتة

الملحق (ب)
ادة الدرسة بصورتها الأولية

بسم ا الرحمن الرحيم

أداة دراسة

الأستاذ الفاضل.. المحترم .

تحية وبعد :

يجري الباحث دراسة تهدف إلى معرفة أثر العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية ، ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس العامة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة .

وفي ضوء الأدب السابق والدراسات السابقة وآراء المختصين والخبرة الميدانية في هذا المجال أعد أداة تحليل محتوى لتحليل كتاب الأدب العربي للصف الاول الثانوي في المملكة العربية السعودية، للكشف عن مهارات التذوق الأدبي في الكتاب المذكور وقد تضمنت الأداة فقرات تمثل مهارات التذوق الأدبي.

ولعلم الباحث أنكم من أصحاب الخبرة والدراية في هذا المجال فانه يأمل قراءة المهارات، وإبداء رأيكم في ضوء مايلي :

1- مدى انتماء المهارة إلى مهارات التذوق الأدبي.

2-وضوح صياغة المهارات.

4-إبداء وتقديم أية ملاحظات ترونها ضرورية للتطوير الأداة .

مع خالص الشكر والتقدير لجهودكم في خدمة البحث العلمي .

الباحث :سعيد الشمري

رقـــم المهارة	المهارة	أنتماء الفقرة إلى مهارات التذوق الأدبي	وضوح العبارة	ملاحظات
1	تحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي.			
2	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب الألفاظ.			
3	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب التراكيب.			
4	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب الصور الخيالية.			
5	التمييز بين مكونات الصور الأدبية في جانب العواطف.			
6	توضيح أهمية الكلمة، ومدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة.			
7	بيان مهارة الأديب في تجسيد المعنويات، وفهم الرمز، وتفسيره.			
8	توضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها المؤلف.			
9	بيان أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة (كلمة، أو تركيب، أو صورة) على استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.			
10	استخدام الصفات التي يصف بها الأديب نفسه، أو يصف بها الآخرين.			
11	استخدام شواهد من النص الأدبي في الحكم على المقروء.			
12	ترتيب القصائد والأبيات تبعا لجودتها، واختيار أوضحها، وأصدقها في تمثيل نواح مختلفة من خصائص النص.			
13	الموازنة بين نصين أدبيين في موضوع واحد.			

أضافة...

....

....

....

ملحق (ج)

اداة الدراسة بصورتها النهائية

بسم ا الرحمن الرحيم

أداة دراسة

الأستاذ الفاضل....................................... المحترم .

تحية وبعد :

يجري الباحث دراسة تهدف إلى معرفة أثر العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية ، ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس العامة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لمهارات التذوق الادبي للصف الأول الثانوي في صورة عشرون سؤالاً بناء على الدروس الموجودة في كتاب الأدب العربي والتي سيقوم الباحث بتدريسها للطلبة في المجموعة التجريبية.

ولعلم الباحث أنكم من أصحاب الخبرة والدراية في هذا المجال فانه يأمل قراءة الأسئلة، وإبداء رأيكم في ضوء مايلي :

1-مدى انتماء الأسئلة إلى مهارات التذوق الأدبي.

2-وضوح صياغة الأسئلة.

4-إبداء وتقديم أية ملاحظات ترونها ضرورية للتطوير الأداة .

مع خالص الشكر والتقدير لجهودكم في خدمة البحث العلمي .

الباحث :سعيد الشمري

1- .الفكرة الرئيسة التي يضمنها بيت الشعر لمعن بن أوس الآتي هي:

لعمرك ما أهويت كفي لريبة ولا حملني نحو فاحشة رجلي

أ- بعده عن الفواحش. ب- حبه لنفسه. ج- افتخاره بنسبه. د- ابتعاده عن المكرمات وفعل المحامد.

2- تعكس أفكار معن بن أوس افتخاره بي:

أ- نسبه. ب- بطولته . ج- عشقه . د- دينه.

3- أن المصائب التي تحل بالأنسان من وجهة نظر عمر بن أوس سببها:

أ- جهله. ب- عداء الناس لبعضهم البعض. ج- كفرهم بالنعم. د- القضاء والقدر.

4- يعد الخيال في قصيدة عمر بن أوس نادراً لأن هذا النوع من الشعر يركز على:

أ- الصور.

ب- الأفكار والمعاني.

ج- الترابط في الأفكار.

د- العاطفة المباشرة.

5- تجلى في قصيدة عمر بن أوس شخصيته من خلال:

أ- صفاته الحميدة.

ب- بطولاته.

ج- أمواله وثرائه.

د- حسبه ونسبه.

6- الفكرة الرئيسة في قصيدة جميل بن معمر هي:

أ- الحنين إلى موطنه.

ب- الحنين إلى بثينة.

ج- حب ذاته.

د- إنتمائه لعشيرته وموطنه.

7- تمتاز ألفاظ جميل بن معمر بي:

أ- العدوانية.

ب- العذوبة

ج- الرقة.

د- أ+ب

8- يصنف شعر جميل بن معمر بأنه :

أ- شعر زهد.

ب- شعر مديح.

ج- شعر سياسي.

د- شعر عذري.

9- كانت ألفاظ الشاعر جميل بن معمر غاية في العذوبة كونه:

أ- بدوي.

ب- عاش فترة من الزمن في مصر.

ج- تعلم في بلاد الشام.

د- جميع ما ذكر خطأ.

10- يمثل الفرزدق في قصيدته نمط :

أ- المديح.

ب- الغزل.

ج- التصوف.

د- الهجاء.

11- تمثل قصيدة الفرزدق :

أ- هجاء قومه.

ب- مدح قومه.

ج- هجاء قوم جرير.

د- مدح قوم جرير.

12- قصد الفرزدق في كلمة السابغات:

أ- السيوف.

ب- الدروع.

ج- الخيول الأصيلة.

د- الرماح .

13- تتمثل الخشونة في شعر الفرزدق كونه:

أ- محارب.

ب- بدوي.

ج- قائد قومه.

د- جميع ماذكر.

14- العاطفة التي وردت في الأبيات الشعرية للفرزدق:

أ- العاطفة الدينية.

ب- عاطفة النقمة والكره.

ج- الفخر والأعتزاز بقومه.

د- ب+ج

15- وصف النقاد الفرزدق بأنه ينحت من صخر، ذلك يعني:

أ- سهل الألفاظ.

ب- وعر الألفاظ.

ج- صعوبة كتابة القصائد.

د- فقر الأفكار لديه.

16- وصف النقاد جرير بأنه يغرف من بحر، ذلك يعني:

أ- سلس الألفاظ.

ب- سهل القوافي.

ج- طويل النفس.

د- جميع ما ذكر صحيح.

17- يخاطب جرير في بيت الشعر الآتي:

أتصحو أم فؤادك غير صاح   عشية صحبك هم بالرواح

أ- الخليفة معاوية.

ب- أباه.

ج- نفسه .

د- زوجته.

18- قصد جرير بلفظ عراباً الوارد في قصيدته:

أ- النساء من النصارى.

ب- العربيات الأصيلات.

ج- جواري الشام .

د- جواري البحرين.

19- أمتاز شعر جرير بمدح :

أ- النساء.

ب- الخلفاء.

ج- قبيلته.

د- ب+ج

20- العاطفة التي وردت في الأبيات الشعرية هي عاطفة:

أ- أنية .

ب- ذاتية صادقة.

ج- دينية.

د- حبه لقومه

ملحق (د)

استراتيجية العصف الذهني

استراتيجية العصف الذهني :

الإجراءات:

- تحديد ومناقشة المشكلة.
- إعادة صياغة المشكلة.
- تهيئة جو الأبداع والعصف الذهني.
- البدء بعملية العصف الذهني.
- إثارة المشاركين لإثارة تفكيرهم.
- مرحلة التقويم.

مبادئ العصف الذهني:

1- تأجيل الحكم وإرجاء التقويم:

حيث يتم تجنب نقد أو الحكم على أو تقويم أي فكرة يطرحها أي طالب في جلسة إمطار الدماغ ، وتقع المسؤولية في ذلك على عاتق المعلم باعتباره رئيس الجلسة الذي لا يسمح بنقد أي طالب من المجموعة، ولأن النقد قد يحد من مشاركة عدد كبير من الطلبة في طرح الأفكار الجديدة أو الغريبة أو الإبداعية.

٢ .إطلاق حرية التفكير وقبول كل الأفكار المطروحة:

إعطاء الحرية الكاملة أثناء جلسة إمطار الدماغ والسماح بالمناقشة وانتقال الأفكار من شخص إلى آخر وتقبل جميع الأفكار المطروحة مهما كانت نوعيتها، لأن هذه الحرية تقود في النهاية إلى توليد الأفكار الإبداعية، كما أن الكم الكبير من الأفكار يساعد في استخلاص بعض الأفكار الإبداعية منها.

٣ .الكم قبل الكيف:

التأكيد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار وذلك لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من الطلاب زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينها أو التي تؤدي إلى حلول إبداعية للمشكلة المطروحة.

٤ .بلورة أفكار الآخرين وتطويرها:

وعلى المعلم فيها أن يحث الطلاب على تطوير بعض أفكار زملائهم وتحسينها وذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها وذلك لتكوين أفكار عميقة أو إبداعية جديدة.

5.إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة :

لأن هذا يقوي الأفكار المطروحة كما يزيد من فهمها وتعميقها عند الطلاب مما يؤدي إلى خلق أفكار جديدة أفضل ، كما أن الربط بين الأفكار المختلفة يؤدي إلى توفير التعاون والاحترام المتبادل بين الطلاب مما يشجع على الابتكار والتجديد في الأفكار.

دور المعلم :

1. ينظم بعناية في خطط دروسه اليومية والفصلية أهداف الأداء.
2. يطلب تحري الأفكار المطروحة ، والسير وفق استراتيجيات استقرائية.
3. يطرح الأسئلة المفتوحة والمتنوعة التي تثير التفكير لدى الطلبة ويبتعد عـن الأسئلة المغلقة .
4. ينوع في البدائل والخيارات التي تطرح على الطلبة.
5. يشجع الطلبة على محاكمة وإبداء آرائهم في ما يجري في الموقف الصفي.
6. يوجه أسئلة سابرة عميقة, تتطلب تبريراً أو دعمـاً لأفكـارهم وفرضـياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.
7. يكون المعلم قدوة للمتعلمين , حيث يقوم بوصفه أنموذجا بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم ,و محب للاستطلاع ,و ناقد في تفكيـره وقراءاتـه , ومنهمك بحيوية ,و مبدع ,ومتعاطف , وراغب في سبر تفكيره سـعياً وراء الأدلة .
8. تنمية الرغبة في العمل للتعلم (التعلم الذاتي) لدى الطلبة .
9. التوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها .
10. الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم مـا يرمـون إليـه و يحـاكم أفكارهم.

11. إتاحة الفرصة لجميع الطلبة للتعبير عن أفكارهم وأرائهم .
12. توفير فرص للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر فـي ظـل بيئـة تنمي مهارات التفكير الناقد .
13. تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم و سبر جوانب القضية المطروحـة ، وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم .
14. . تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز و الذاتية .

دور المتعلم:

1. يبحث عن صيغة واضحة لموضوع النقاش ويحدد العناصر الرئيـسة فـي الموضوع.
2. يبحث عن الأسباب ويقدم الأدلة التي تدعم رأيه.
3. يحاول الوصول إلى المعلومات الضرورية التي تدعم رأيه ويصدر حكما .
4. يستخدم مصادر متعددة ومتنوعة في مناقشة القضية المطروحة .
5. يستعرض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
6. يأخذ بعين الاعتبار الموقف بكاملة ويتعامل مع القضية المطروحة بـصورة كلية .
7. يركز على القضية الاساسية ويبقي عليها حتى لو تشعب الحديث .
8. يتجنب إصدار الحكم عندما تكون الأدلة والأسباب غير كافية .
9. يأخذ موقفاً (ويغير الموقف) عندما تكون الأدلة والأسباب كافية لعمل ذلك.
10. يبحث عن بدائل ويوازن بينها .
11. يهتم بوجهات النظر الأخرى غير وجهة نظره (تفكير حواري) .
12. يبحث عن الدقة عندما يسمح الموضوع بذلك .
13. يسير بطريقة منتظمة في معالجة الأجزاء ضمن المشكلة المعقـدة ككـل ويطبق خطوات حل المشكلة .

14. يميز بين المعلومات ذات الصلة مـن المعلومـات غيـر ذات الـصلة بالموضوع .
15. يحدد الاستنتاجات الضرورية كي يصدر حكماً واقعياً وصحيحاً .
16. يحدد الأسباب والمبررات التي من خلالها يستطيع أن يصدر حكما .
17. يهتم بالبرهنة و تقديم الحجة على صحة الرأي أو الحكم الذي تتم الموافقة عليه.
18. يلاحظ الفروق والتشابهات بين المواقف والإحداث المختلفة .
19. يحدد المواضيع غير المرتبطة بالموضوع ويعالجها .
20. يلخص المعلومات والمهارات التي تم تعلمها.